Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270542
Centre d'intérêt: 260

Tremblay, Richard-Ernest.

Les interactions non-verbales entre éducateurs et enfants mésadaptés socio-affectifs dans un internat de rééducation : une étude méthodologique / par Richard E. Tremblay, Louise Baillargeon ; [Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines]. -- Montréal : Université de Montréal, Ecole de psycho-éducation, 1980.
20, [11] f. ; 28 cm. -- (Rapport de recherche / Université de Montréal, Equipe de recherche sur les interventions en sciences humaines ; 14)

"Une partie de ce rapport a été présenté [sic] au 47e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences en mai 1979". Bibliographie: f. 19-20.

Cote Dewey: 371.94/T789i Cote LC: LC/4602

Descripteur(s): *Perturbé affectif *Psycho-éducateur *Comportement de l'enseignant *Communication non verbale *Relations maître-élèves *Education spéciale *Internat *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre d'accueil Clairsejour (Montréal, Québec) *ERISH

Identificateur(s) de sujet: *Analyse du comportement *Relations éducateur-enfants

La relation établie entre un éducateur et un enfant présentant des difficultés d'adaptation socio-affective est souvent considérée comme la clé du succès d'une intervention éducative. La communication non-verbale semble y jouer un rôle au moins aussi grand que la communication verbale. L'étude vise à décrire les comportements des éducateurs lors d'interactions dyadiques avec les enfants. Il s'agit en quelque sorte de constituer un éthogramme des comportements gestuels de l'éducateur dans une situation d'interaction avec un enfant. Ce premier volet insiste sur l'aspect méthodologique de l'étude.

L'expérimentation a été effectuée dans un internat de rééducation pour garçons ayant des difficultés d'adaptation de type socio-affectif, le centre d'accueil Clairséjour de Montréal. Les observations ont porté sur les interventions des éducateurs auprès d'enfants en situation de thérapie, dans une unité de vie de douze enfants âgés de six à treize ans. Elles ont été faites lors de moments de récréation, de loisir ou de transition entre deux activités, sur une période de trois semaines, en novembre et décembre 1978. La collecte des données a été effectuée sur bandes magnétoscopiques. Les gestes des éducateurs ont été analysés à l'aide des grilles de comportement de McGrew (1972) et de Grant (1968, 1969).

La durée des interactions dyadiques des éducateurs avec les enfants

semble relativement courte et ne présente pas de différences importantes entre les éducateurs. Ces interactions constituent environ le tiers de la durée des présences des éducateurs. Au niveau de l'analyse des gestes, les indices de fidélité se sont généralement avérés satisfaisants et quelques différences ont été observées entre les comportements de l'éducateur et de l'éducatrice. Voilà qui laisse entrevoir la possibilité d'utiliser ce type d'observation pour caractériser les comportements des éducateurs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270544
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270542

Rapport de recherche

LES INTERACTIONS NON-VERBALES ENTRE EDUCATEURS ET ENFANTS MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS DANS UN INTERNAT DE REEDUCATION*: UNE ETUDE METHODOLOGIQUE

Equipe de Recherche sur
les Interventions en Sciences Humaines
(E.R.I.S.H.)

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

E D U Q 8270542

LES INTERACTIONS NON-VERBALES ENTRE EDUCATEURS ET ENFANTS MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS DANS UN INTERNAT DE REEDUCATION*: UNE ETUDE METHODOLOGIQUE

par

Richard E. Tremblay, Ph.D.

Louise Baillargeon, B.Sc. (Ps-Ed.)

CDERISH

Montréal
Février 1980

---

* Recherche effectuée grâce à une subvention du Conseil de la recherche en sciences humaines (@410780063). Une partie de ce rapport a été présenté au 47e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences en mai 1979.

Nous remercions le personnel et les enfants du Centre d'accueil Clairséjour qui ont participé à ce projet. Nous désirons souligner la contribution particulière de Donald Morrisson et Jacques Mercier.

INTRODUCTION

Nous présentons ici les premiers travaux d'une recherche à long terme ayant comme objectif la description de la communication non-verbale d'éducateurs en interaction avec des enfants en difficulté d'adaptation. Nous pensons que cette recherche peut permettre de mieux comprendre l'intervention rééducative auprès de ces enfants et contribuer à orienter la formation des éducateurs.

LE PROBLEME

La relation établie entre un éducateur et un enfant présentant des difficultés d'adaptation socio-affective est souvent considérée comme la clé du succès d'une intervention rééducative (cf. Bettelheim, 1950, Gendreau, 1978; Mailloux, 1971). Cette relation s'établit généralement au cours des événements de la vie quotidienne: repas, récréations, levers, couchers (cf. Gendreau, 1978; Hébert, 1976; Redl et Wineman, 1951; Trieschman et al., 1969).

L'analyse des interactions enfants-éducateurs servant à établir et à maintenir cette relation "d'aide" se fait habituellement à partir d'observations effectuées par l'éducateur en cours d'intervention (cf. Devroede et Soulières, 1976; Tessier, 1968; Trieschman et al., 1969). La validité de ces observations est pratiquement impossible à vérifier

(Tremblay, 1976). De plus, le contenu verbal des interactions domine ces rapports d'observation alors qu'il est connu que les interactions non-verbales occupent une large part des interactions chez l'homme (cf. Argyle, 1975; Duncan et Fiske, 1977; Hinde, 1972; Key, 1977; Knapp, 1978; La France et Mayo, 1978; Leather, 1976; Spiegel et Machotka, 1974).

Depuis une vingtaine d années des études de la communication non-verbale ont permis de démontrer l'importance de cette forme de communication lors d'interventions éducatives et thérapeutiques. Par exemple, Woolfok et al. (1977) ont démontré que l'attrait des enseignants pour des garçons et des filles de 11 et 12 ans est plus influencé par la communication non-verbale d'enseignants féminins que par la communication non-verbale des enseignants masculins. Clements et Tracy (1977) ont démontré que l'enseignant touchant fréquemment des enfants qui présentent des difficultés d'adaptation socio-affective permet à ces enfants de se concentrer plus longuement sur une tâche et d'améliorer leur rendement en mathématique. D'Augelli (1974) a démontré que le jugement de l'efficacité et de la chaleur d'un thérapeute est associé à la fréquence des sourires et aux signes de têtes affirmatifs.

Nous sommes intéressés à décrire les comportements des éducateurs lors d'interactions dyadiques avec les enfants. Il s'agit en quelque sorte de constituer un éthogramme des comportements de l'éducateur dans une situation d'interaction avec un enfant. Pour constituer cet éthogramme nous avons choisi d'observer les interactions dans des moments d'activités non-dirigées: récréations et moments de transition entre deux activités.

Nous avons aussi choisi de débuter l'étude par l'observation de comportements identifiés lors d'études éthologiques de Grant (1968, 1969) et McGrew (1972): les mouvements de la tête, les gestes, les postures et les mouvements globaux. Il est à noter que Grant a observé les patients dans une situation d'entrevue psychiatrique (Grant, 1968) et que McGrew (1972) et Grant (1969) ont observé des enfants, alors que nous observons l'adulte intervenant auprès d'enfants dans une situation thérapeutique.

Plusieurs systèmes d'observation ont été utilisés pour étudier la communication non-verbale chez les humains:

1. L'observation participante
2. L'observation directe (habituellement derrière un miroir unidirectionnel)
3. La photographie
4. L'enregistrement magnétoscopique
5. Le film

Nous avons choisi le magnétoscope parce qu'il est plus fiable que l'observation directe et qu'il est moins coûteux que le film. Malgré ces avantages le magnétoscope requiert plus d'expertises techniques que l'observation directe et rend une image de qualité moindre que le film.

L'EXPERIMENTATION

1. Le terrain d'expérimentation

Nous effectuons notre recherche dans un internat de rééducation pour garçons ayant des difficultés d'adaptation de type socio-affectif. Ce centre d'accueil reçoit des garçons âgés de 6 à 12 ans. Quatre unités de vie

regroupent chacune douze (12) enfants, un (1) coordonnateur, deux (2) éducatrices, deux (2) éducateurs, deux (2) enseignants et habituellement quelques stagiaires en enseignement et en éducation spécialisée.

Tous les enfants, sauf quelques exceptions, sont scolarisés par les enseignants affectés à leur unité de vie, dans des locaux adjacents à cette unité de vie. Ainsi les enfants vivent la majorité du temps en contact étroit avec un groupe restreint de pairs et d'adultes.

Nous avons fait nos observations dans une unité de vie où les douze (12) enfants ont une moyenne d'âge de 8.8 ans (E.T.: 1.80). Le plus jeune a 6 ans et le plus vieux 13 ans.

2. Collecte des données par enregistrement magnétoscopique

Le programme d'activités quotidiennes (cf. tableau 1) de cette unité comprend des activités académiques, des activités physiques, des activités manuelles, des activités d'arts, des périodes de récréation, de détente et de loisirs.

TABLEAU 1: METTRE A PEU PRES ICI

Nous avons observé les moments de récréation, de loisirs et de transitions entre deux activités, sur une période de trois (3) semaines entre le 28 novembre et le 13 décembre 1978. De façon à obtenir un échantillon représentatif des événements au cours des neuf (9) demies journées d'une semaine d'activité dans cette unité (du lundi matin au vendredi midi) (1)

nous avons enregistré une fois chacune des demies journées. Le choix du moment de l'enregistrement de chacune des demies journées a été fait au hasard. Nous avons enregistré trois (3) demies journées par semaine pendant les trois (3) semaines:

Semaine 1 :	mardi	08:30 à 12:00
	mercredi	08:30 à 12:00
	jeudi	12:30 à 17:00
Semaine 2 :	lundi	12:30 à 17:00
	jeudi	08:30 à 12:00
	vendredi	08:30 à 12:00
Semaine 3 :	lundi	08:30 à 12:00
	mardi	12:30 à 17:00
	mercredi	12:30 à 17:00

Dans la pièce où se déroule la majorité des récréations, des temps libres et des transitions (la salle de séjour: cf. figure 1) nous avons installé trois (3) caméras fixes: une caméra couvrant la moitié ouest du territoire (caméra A) (cf. figure 2), une caméra couvrant la moitié est du terretoire (caméra B) (cf. figure 3) et une caméra couvrant le territoire restreint près de la porte conduisant aux autres locaux de l'institution (caméra C) (cf. figure 4). Le centre du territoire et la partie adjacente à la porte conduisant aux autres locaux de l'institution sont donc couverts par au moins deux caméras, ce qui permet d'obtenir des angles d'observation différents (cf. figure 5). Les caméras sont installées à environ sept (7) pieds du sol hors de la portée des enfants et hors de leur champ de vision "ordinaire". Deux (2) des caméras sont munies de lentilles à grand angle (caméra B et C) et la troisième (caméra A) est munie

d'un télé-objectif. Les trois (3) caméras sont fixes. Il est impossible pour les personnes observées de savoir si les caméras sont en opération ou non. Les images de la caméra A sont enregistrées sur un ruban magnétoscopique alors que les images des caméras B et C sont enregistrées sur un autre ruban magnétoscopique. Les événements peuvent donc être enregistrés sur deux rubans différents selon l'endroit où ils ont lieu.

Les caméras sont opérées par un des deux expérimentateurs dans un local muni de moniteurs dans une autre partie de l'institution. Il s'agit de mettre les appareils en marche et de sélectionner pour enregistrement les images de la caméra B ou C. Deux microphones installés au plafond au centre de la pièce permettent d'enregistrer la majorité des sons émis dans cette pièce.

FIGURE 1, 2, 3, 4, 5: METTRE A PEU PRES ICI

3. Echantillonage des moments enregistrés

La durée totale des événements enregistrés est d'environ 14 heures. Si nous tenons compte du fait que les événements sont enregistrés par deux (2) caméras fonctionnant simultanément nous avons, sur ruban magnétoscopique environ 28 heures d'événements pouvant faire l'objet d'analyses. Pour une première analyse cette quantité de matériel étant trop abondante, nous avons procédé à un échantillonage du matériel enregistré.

Nous avons décidé arbitrairement d'analyser le tiers de la durée des récréations et des transitions. Pour déterminer la durée nous

utilisons la numérotation du magnétoscope (2). Pour la première récréation enregistrée nous analysons le premier tiers, pour la deuxième récréation le troisième tiers, la quatrième récréation, le premier tiers et ainsi de suite.

Pour les temps libres nous procédons autrement. Etant donné qu'ils ont une durée d'une heure nous pensons que de procéder par tiers ne nous permet pas d'avoir un échantillon représentatif. Nous choisissons plutôt de conserver une durée de 50 numéros du marqueur et d'en sauter 100 en alternance, nous limitant soit à la première ou à la deuxième demie de chacun des temps libres.

Nous pensons que ces procédures d'échantillonage permettent de réduire la quantité de données tout en conservant un échantillon représentatif des événements de cette unité au cours de ces trois (3) semaines d'observation.

4. Choix des interactions enfants-éducateurs

Avant de procéder à l'analyse des interactions enfants-éducateurs nous devons d'abord les identifier. Cette identification fait partie de la procédure d'échantillonage et elle demande une attention particulière puisqu'elle détermine les interactions qui font l'objet de l'analyse, donc détermine les résultats obtenus. Il est évident que les biais dans le choix des interactions déterminent les limites de nos conclusions.

Nous définissons une interaction entre un enfant et un éducateur de la façon suivante: un échange "d'information" verbale et/ou

non-verbale. De cette définition générale nous éliminons les interactions où l'éducateur s'adresse apparemment à plus d'un individu en même temps et les interactions qui ne se produisent pas entièrement dans le champ de la caméra. Nous retenons les interactions où plus d'un enfant dans un même temps transmettent de l'information à l'éducateur mais où l'éducateur s'adresse à un individu en particulier à tour de rôle.

Une première vérification de la fidélité du choix des interactions, par deux juges (les auteurs de ce texte), permet de constater un accord de .77 (indice de McGrew, 1972). Ce résultat provient d'une étude préléminaire (environ une demi-heure d'enregistrement) que nous avons l'intention de répéter avec des échantillons d'événements plus nombreux et des juges de différents niveaux de formation.

5. Le montage

Une fois les interactions dyadiques enfant-éducateur identifiées sur l'enregistrement original nous procédons à un montage de chacune de ces interactions sur une nouvelle bande magnétoscopique qui sert à l'analyse des données.

Deux raisons ont motivé cette procédure: d'une part, l'utilisation répétée d'une bande magnétoscopique provoque une détérioration de la qualité de l'image et nous tenons à conserver l'enregistrement original dans le meilleur état possible; d'autre part, l'identification et le repérage de chacune des interactions sur l'enregistrement original est particulièrement complexe.

Nous avons donc décidé de faire un montage de chacune des interactions de chacun des éducateurs sur une nouvelle bande magnétoscopique. Nous avons choisi comme unité d'analyse l'éducateur, mais nous aurions pu choisir l'enfant et cette décision nous aurait conduit à la création d'un montage de chacune des interactions d'un enfant donné avec les éducateurs. Cette alternative demeure possible malgré que nous ayons choisi la première. Nous pensons que cette flexibilité constitue un des avantages de l'enregistrement vidéo; il permet d'organiser à volonté le matériel pour fins d'analyse. Cependant le montage tout en facilitant l'analyse subséquente est une opération coûteuse en terme de temps, d'expertise et d'équipement.

Nous travaillons avec un technicien et le matériel du Centre audio-visuel de l'Université de Montréal. Nous prévoyons une journée de travail pour créer un montage d'environ vingt (20) interactions d'une durée moyenne de dix (10) secondes.

A date nous avons fait des montages différents (deux rubans différents) pour les interactions enregistrées par des caméras différentes. Cette procédure permet de vérifier les différences entre les interactions enregistrées par des caméras différentes donc des interactions observées sous des angles différents ou des interactions ayant lieu à des endroits différents.

6. L'analyse des interactions dyadiques

L'analyse des interactions dyadiques se fait à l'aide des catégories de comportements décrits précédemment.

Le décodeur (le juge) regarde chacune des interactions d'un éducateur sur le montage et note la fréquence et/ou la durée d'un comportement à chacune des interactions. Un seul type de comportement est analysé à la fois. L'observateur peut arrêter le magnétoscope à volonté, de même que revoir une interaction aussi souvent qu'il le désire pour porter son jugement.

LES RESULTATS

1. La fidélité des jugements

Le tableau 2 présente les résultats d'analyse de la fidélité des jugements de deux juges pour 46 interactions d'un éducateur et 34 interactions d'une éducatrice. Nous utilisons le coefficient de correlation (produit du moment de Pearson) lorsque nos données correspondent à une échelle intervalle et le Kappa de Cohen (1960) lorsqu'elles correspondent à une échelle nominale.

Nous avons d'abord vérifié la fidélité des jugements pour la durée de l'interaction. Par durée de l'interaction nous entendons le temps écoulé entre le moment où les deux protagonistes commencent un échange de signaux et le moment où ils terminent cet échange de signaux.

Nous pouvons voir au tableau 2 que les indices de fidélité pour le jugement de la durée d'une interaction sont très satisfaisants (entre .96 et .99). Nous pouvons postuler que les juges s'entendent bien sur ce qui constitue le début et la fin des interactions.

Les autres comportements d'éducateurs en interaction dyadique avec un enfant, pour lesquels nous avons vérifier la fidélité des jugements, sont des comportements qui nous sont apparus, à première vue, les plus fréquents et les plus pertinents à la relations avec les enfants: "pointer", "toucher", "signifier oui avec la tête", "signifier non avec la tête", les "automanipulations" de l'éducateur, et la posture "mains sur les hanches". La majorité de ces comportements sont utilisés pour donner des directives. Nous avons aussi observé les "caresses", les "baisers", les "rires", la posture "se pencher vers" l'enfant et la posture "bras croisés", mais ces comportements se sont avérés trop peu fréquents pour permettre une étude de fidélité des jugements.

Le geste "pointer" est décrit comme étant l'extension d'un doigt, de la main ou d'un objet en direction d'une personne, d'un objet ou d'un espace donné. Les éducateurs semblent utiliser ce geste couramment dans leurs interactions pour indiquer où un enfant devrait être et où il doit aller; pour indiquer un objet que l'enfant doit prendre ou laisser. Lorsque l'éducateur parle à un enfant il pointe parfois des parties de son corps ou encore il pointe l'enfant avant de pointer la direction que doit prendre l'enfant ou l'objet qu'il doit ramasser. Ces gestes semblent souvent accompagnés de verbalisations qui donnent les mêmes indications à peu de choses près. Les indices de fidélité des jugements du pointer sont plutôt faibles (entre .54 et .58); l'indice est plus élevé lorsqu'on ne demande pas de juger ce qui est pointé (.60 et .67) mais ce niveau de fidélité demeure insatisfaisant.

Nous pensons que ce manque de fidélité est dû au fait que plusieurs "pointers" des éducateurs sont pratiquement imperceptibles et qu'on les confond souvent avec des gesticulations qui accompagnent la conversation.

Le geste "toucher" (la tête, le dos, l'épaule, le bras, et le cou) peut être décrit comme étant le placement des doigts ou de la main de l'éducateur sur la tête, le cou, le bras, le dos ou l'épaule de l'enfant. Dans presque tous les cas il semble que ce soit pour indiquer à l'enfant une direction qu'il doit prendre. Ce geste serait alors l'équivalent du pointer. L'indice de fidélité des jugements pour ce geste est très satisfaisant. Il varie entre .86 et 1.00.

Deux autres comportements pour lesquels nous avons vérifié la fidélité des jugements sont des mouvement de la tête indiquant un oui et un non. Le "oui" est idendifié par un mouvement de la tête vers l'avant et vers l'arrière qui a pour effet de faire bouger le visage de bas en haut (cf. McGrew, 1972). Ce mouvement peut être exécuté une fois ou plusieurs fois. L'éducateur, à la suite d'une première analyse, nous semble surtout faire le mouvement une seule fois. Le "non" est identifié par une rotation de la tête d'un côté à l'autre (cf. McGrew, 1972). Ce mouvement est exécuté au moins une fois, mais il est souvent exécuté plusieurs fois, quoiqu'à date il nous semble que l'éducateur se limite à peu de rotations.

L'analyse de la fidélité des jugements pour le "oui" et le "non" est particulièrement intéressante. L'indice de fidélité des jugements des "oui" de l'éducatrice est satisfaisant (.86) et insatisfaisant pour

les "oui" de l'éducateur (.39) alors que nous observons l'inverse pour les "non". En effet, l'indice de fidélité des jugements des "non" de l'éducatrice est insatisfaisant (.35) et satisfaisant pour les "non" de l'éducateur (.81).

Notre interprétation actuelle de ces résultats est que les affirmations effectuées par un signe de tête de l'éducateur sont plus ambiguës que ses négations alors que l'éducatrice effectue des affirmations par un signe de tête moins ambiguës que ses négations, du moins aux yeux des juges. Il faut aussi noter que l'éducatrice fait plus d'affirmations que de négations de la tête (21 affirmations/6 négations) alors que l'éducateur fait autant de négations que d'affirmations de la tête (3 affirmations/5 négations).

Les "automanipulations" sont des manipulations telles gratter, frotter, toucher que l'éducateur effectue sur son propre corps: la bouche, le nez, les oreilles, les cheveux, les mains, etc. Ces automanipulations ne semblent pas avoir une fonction directement reliée au geste. Par exemple l'éducateur déplace ou frotte ses cheveux sans qu'il soit apparent que le geste ait modifié d'une façon significative la position des cheveux. De plus, la personne faisant ce geste semble porter peu d'attention à ce geste (cf. McGrew, 1972). L'indice de fidélité des jugements pour ce geste est assez satisfaisant (.79).

Dans la posture "deux mains sur les hanches", l'éducateur fléchit les bras et place ses mains sur ses hanches (cf. McGrew, 1972).

Nous avons distingué les occasions où l'éducateur place les deux mains sur ses hanches et celles où il ne place qu'une seule main sur une hanche. L'indice de fidélité pour les "deux mains sur les hanches" est de 1.00

TABLEAU 2: METTRE A PEU PRES ICI

2. Le nombre et la durée des interactions

Au tableau 3 nous présentons les résultats d'une analyse des différences entre un éducateur et une éducatrice pour le nombre et la durée des interactions. Nous pouvons observer que l'éducatrice a été présente dans le champ de la caméra presque deux fois plus longtemps (2993.19 secondes) que l'éducateur (1714.23 secondes).

Cette différence peut être due à plusieurs facteurs: par exemple la durée effective des présences de l'éducateur et de l'éducatrice pendant la période d'observation, l'utilisation plus fréquente par l'éducatrice du territoire observé. Il importe donc dans une telle étude de contrôler cette variable avant de tirer des conclusions basées sur la fréquence des événements.

La différence entre le nombre des interactions dyadiques de l'éducateur (N: 46) et de l'éducatrice (N: 89) semblent correspondre à la différence observée pour la durée totale de la présence devant la caméra, pour le total des trois caméras.

La durée moyenne des interactions dyadiques de l'éducateur et de l'éducatrice ne présente pas de différence notable: 10.60 secondes

pour l'éducatrice et 13.57 secondes pour l'éducateur. Nous pouvons cependant observer que la durée des interactions de l'éducateur présentent beaucoup plus de variation (E.T.: 22.76) que la durée des interactions de l'éducatrice (E.T.: 8.67).

Le calcul de la proportion de la durée des interactions dyadiques et de la durée totale de la présence permet d'obtenir une indication de l'importance (en terme de temps) des interactions dyadiques dans le travail de l'éducateur. Les résultats nous permettent de constater qu'il s'agit environ du tiers du temps de présence tant pour l'éducateur (36.42%) que pour l'éducatrice (33.52%).

TABLEAU 3: METTRE A PEU PRES ICI

3. La fréquence des gestes de l'éducateur et de l'éducatrice

Nous avons calculé pour chacun des éducateurs le nombre d'interactions où les gestes (pointer, toucher, oui, non, automanipulation, main sur hanche) étaient effectués. Nous avons ensuite comparé les résultats obtenus pour l'éducateur et l'éducatrice. Le tableau 4 présente ces résultats.

Nous pouvons observer que l'éducateur effectue proportionnellement plus de "pointer l'enfant" (19.6% des interactions) que l'éducatrice (6.7% des interactions) alors que cette dernière effectue plus de "toucher un enfant" (34.8% des interactions) que l'éducateur (15.2% des interactions) et plus de "oui" de la tête (23.6% des interactions) que l'éducateur (6.5% des interactions). L'éducateur met plus souvent une main sur la hanche (28.3% des interactions VS 5.6%) et l'éducatrice présente une tendance plus forte que l'éducateur à l'automanipulation (21.4% des interactions VS 9.5%).

Les gestes les plus fréquents de l'éducatrice sont le "pointer un objet ou une direction" (36% des interactions), "toucher un enfant" (34.8% des interactions), signifier "oui" de la tête (23.6% des interactions) et les "automanipulations" (21.4% des interactions).

Les gestes les plus fréquents de l'éducateur sont le "pointer un objet ou une direction" (32.6% des interactions), "mettre une main sur une hanche " (28.3% des interactions), et "pointer un enfant" (19.6% des interactions).

Au tableau 5 nous pouvons observer que les "oui de la tête" de l'éducatrice sont plus fréquents (23.6% des interactions) que les "non de la tête" (6.7% des interactions) alors que les "oui" et les "non de la tête" de l'éducateur ne présentent pas de différences significatives (6.5% des interactions VS 10.9%).

Finalement au tableau 6 nous pouvons observer que l'éducatrice effectue plus de "toucher" l'enfant (34.8% des interactions) que de "pointer" l'enfant (6.6% des interactions) alors qu'il n'y a pas de différence significative entre la fréquence de ces deux gestes chez l'éducateur (21.7% des interactions VS 19.6%).

TABLEAU 4, 5, 6: METTRE A PEU PRES ICI

CONCLUSIONS

Nous avons tenté de créer une méthodologie permettant l'observation des interactions dyadiques enfants-éducateurs au cours d'événements de la vie quotidienne. Les enregistrements magnétoscopiques se sont avérés un instrument discret et fiable. L'analyse de ces enregistrements est

facilitée par la création de montages, mais ces derniers nécessitent une expertise technique et un investissement de temps appréciable.

La durée des interactions dyadiques des éducateurs avec les enfants, d'après cette étude, est relativement courte et ne présente pas de différences importantes entre les éducateurs. Ces interactions constituent environ le tiers de la durée des présences des éducateurs.

Les gestes des éducateurs ont été analysés à l'aide de la grille des éléments de comportement de McGrew (1972) et de Grant (1968, 1969). Les indices de fidélité se sont généralement avérés satisfaisants. Nous avons observé quelques différences entre les comportements de l'éducateur et l'éducatrice. Ces analyses laissent entrevoir la possibilité d'utiliser ce type d'observation pour caractériser les comportements des éducateurs.

Nous avons ici tenté de comparer les comportements de l'éducateur et de l'éducatrice. Il serait cependant possible d'effectuer le même genre d'analyse pour comparer le comportement d'un éducateur envers différents enfants. Nous pensons que ce genre d'analyse serait susceptible, par exemple, d'aider l'éducateur à ajuster ses comportements en fonction des besoins de chacun des enfants. D'une façon générale nous pensons que ce genre d'étude sera utile à une compréhension des comportements des éducateurs pour les fins de formation de ces derniers.

NOTES

1- La majorité des enfants retournent dans leurs foyers respectifs du vendredi midi au dimanche soir.

2. Au cours d'une nouvelle expérimentation nous avons fait imprimer une numérotation (minutes et secondes) directement sur l'image à l'aide d'un vidéo "timer". Cette numérotation est plus fidèle pour repérer les images que la numérotation du magnétoscope.

REFERENCES

ARGYLE, M. (1975). Bodily Communication. N.Y.: International Universities Press.

BETTELHEIM, B. (1950). Love is not enough: the treatment of emotionally disturbed children. N.Y.: Collier.

CLEMENTS, J.E. & TRACY, D.B. (1977). Effects of Touch and Verbal Reinforcement of the Classroom Behavior of Emotionally Disturbed Boys. Exceptional Children, 43 (7): 453-454.

COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20: 37-46.

D'AUGELLI, A.R. (1974). Nonverbal Behavior of Helpers in Initial Helping Interactions. Journal of Counseling Psychology, 21 (5): 360-363.

DEVROEDE, M. & SOULIERES, A. (1976). L'observation directe à dimension humaine. Document de travail # 37. Montréal: Ecole de psycho-éducation Université de Montréal.

DUNCAN, S. & FISKE, D.W. (1977). Face to Face Interaction: Research, Methods, and Theory. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

GENDREAU, G. (1978). L'intervention psycho-éducative: solution ou défi? Paris: Fleurus.

GRANT, E.C. (1969). Human Facial Expression. MAN - The Journal of the Royal Anthropological Institute, 4 (4): 526-536.

GRANT, E.C. (1968). An Ethological Description of non-verbal Behaviour during Interviews. British J. Med. Psychology, 41: 177-184.

HEBERT, R. (1976). Le métier d'éducateur spécialisé. Paris: Jean-Pierre Delarge, Editions Universitaires.

HINDE, R.A. (Ed.) (1972). Non-Verbal Communication. New-York: Cambridge University Press.

KEY, Mary R. (1977). Non-Verbal Communication: A Research Guide & Bibliography. Metuchen, N.J.: The scarecrow Press, Inc.

KNAPP, M. (1978). Nonverbal Communication in Human Interaction (2e Edition). New-York: Holt Rinehart and Winston.

LAFRANCE, M. & MAYO, C. (1978). Moving Bodies: Non-Verbal Communication in Social Relationships. Monterey, California: Brooks-Cole.

LEATHERS, Dale G. (1976). Non-Verbal Communication Systems. Boston: Allyn & Bacon.

McGREW, W.C. (1972). An Ethological Study of Children's Behavior. New-York: Academic Press.

MAILLOUX, N. (1971). Jeunes sans dialogue. Paris: Fleurus.

REDL, F. & WINEMAN, D. (1951). The Aggressive Child. N.Y.: The Free Press.

SPIEGEL, J.P. & MACHOTKA, P. (1974). Messages of the Body. N.Y.: The Free Press.

TESSIER, B. (1968). L'observation participante. Revue canadienne d'éducation spécialisée, 4: 27-99.

TREMBLAY, R.E. (1976). A psycho-educational study of juvenile delinquents during residential treatment. Doctoral Dissertation, Institute of Education, University of London.

TRIESCHMAN, A.E. et al. (1969). The Other 23 Hours: Child-Care Work with Emotionally Distrubed Children in a Therapeutic Milieu. Chicago: Aldine.

WOOLFOLK, R.L., WOOLFOLK, A.E. & GARLINSKY, K.S. (1977). Non-Verbal Behavior of Teachers: Some Empirical Findings. Environmental Psychology and Nonverbal Behavior, 2 (1): 45-61.

/nb
80-02-26

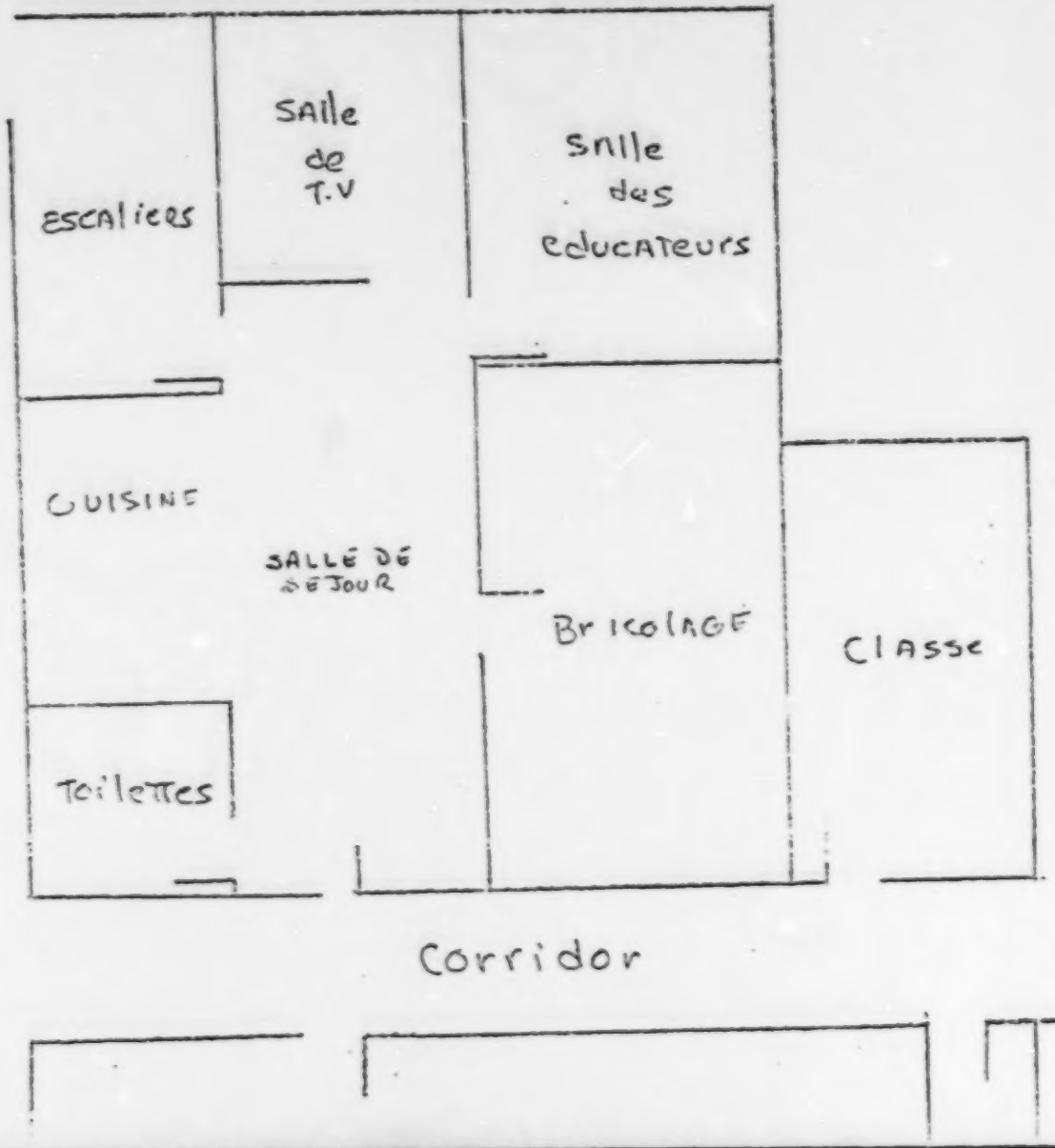

FIGURE 1

PLAN DE L'UNITE DE VIE

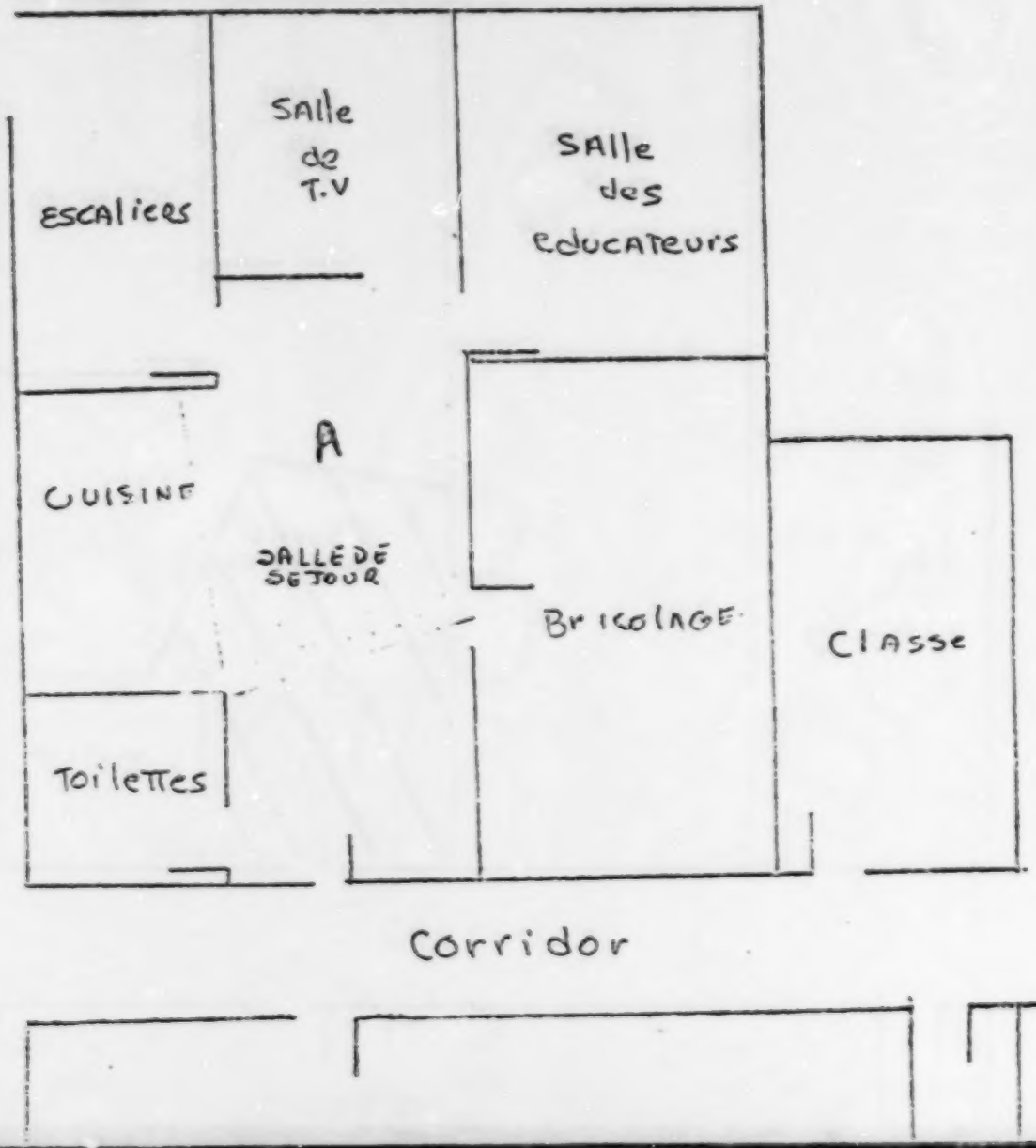

FIGURE 2

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMÉRA A

FIGURE 3

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMERA B

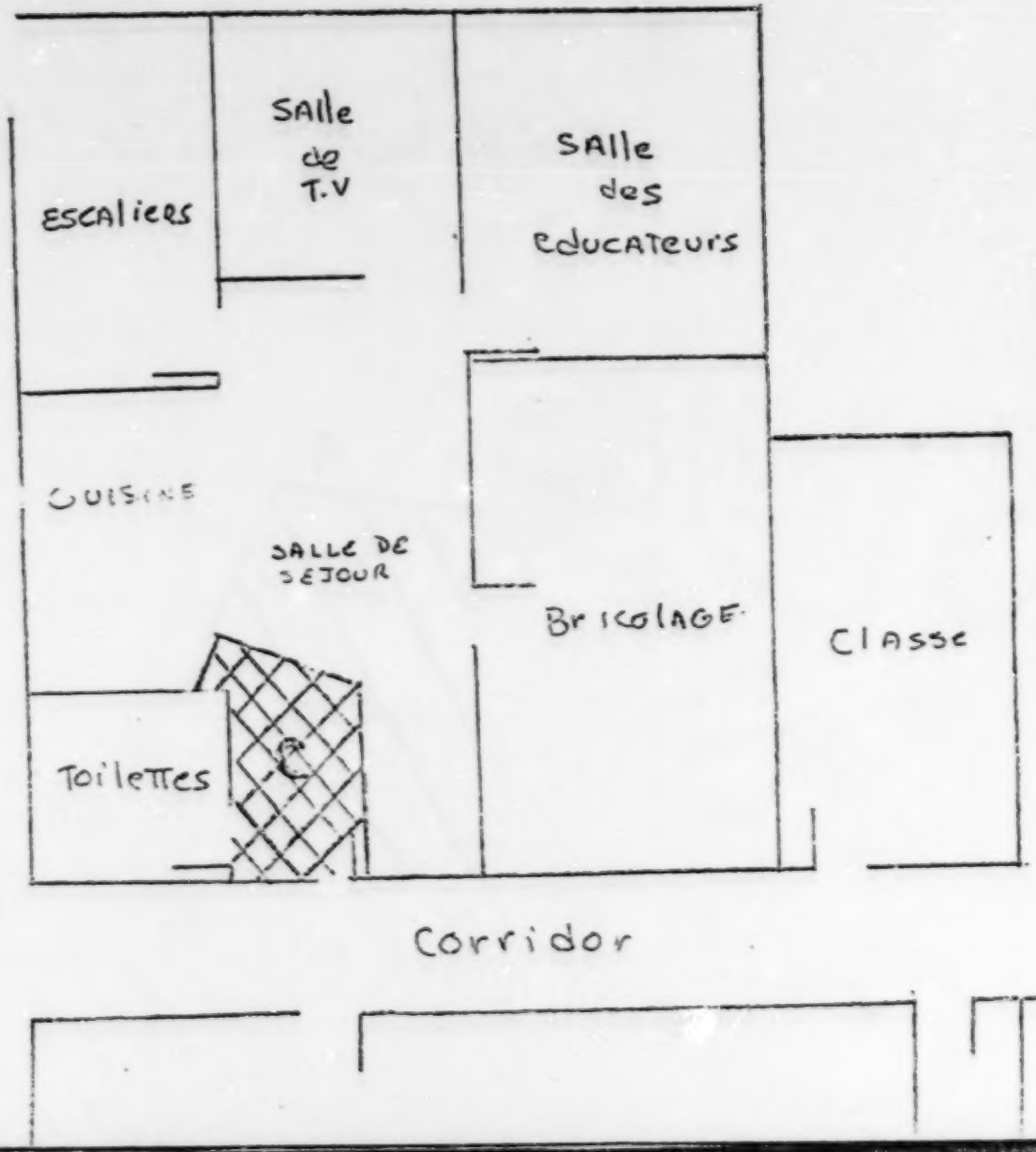

FIGURE 4

TERRITOIRE COUVERT PAR LA CAMERA C

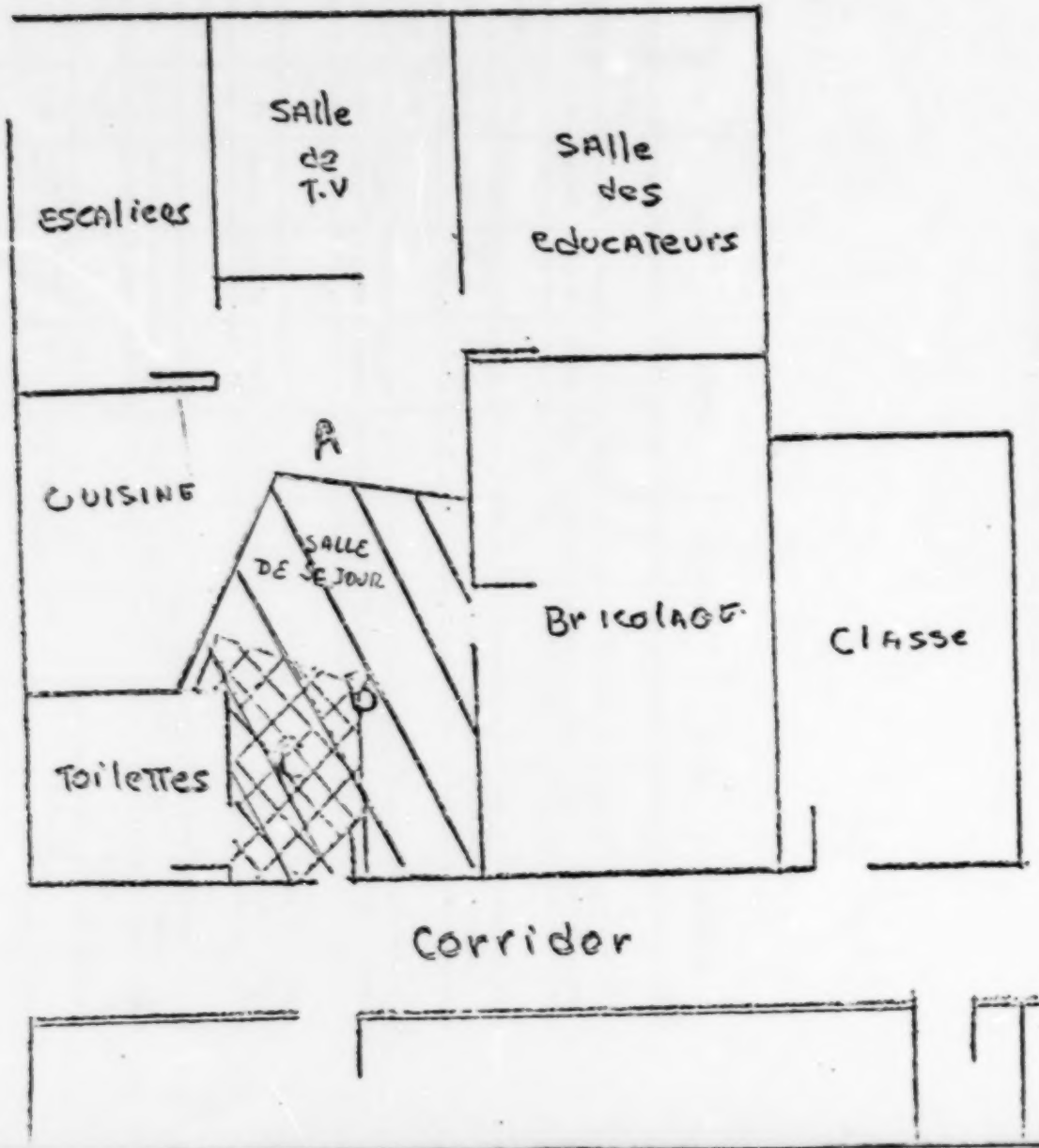

FIGURE 5

TERRITOIRE COUVERT PAR LES TROIS CAMERAS

TABLEAU 1

PROGRAMME D'ACTIVITES QUOTIDIENNES

	HEURE	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
Lever	7.30										
Activité	8.30	classe	classe	classe	activité physique	classe	classe	classe	céra-mique	activité physique	classe
Récréation	9.40										
Activité	10.00	classe	caté-chèse	classe	classe	classe	classe	classe	activité physique	piscine	
Récréation	10.50										
Activité	11.10	caté-chèse	classe	céra-mique	histoire	histoire	classe	activité physique	classe	classe	classe
Diner	12.00										
Activité	1.00	classe	classe	classe	classe	natation	classe	classe	classe	classe	classe
Récréation	1.30										
Activité	2.13	classe	classe	classe	classe	classe	activité physique	geste	art	départ	
Collation	3.03										
Activité	3.30	activité physique	céra-mique	art	natation	céra-mique	art	art	geste		
Détente	4.30										
Loisirs	5.00										
Soirée	6.00										

TABLEAU 2

INDICES DE FIDELITE INTER-JUGE ET TEST-RETEST POUR LES VARIABLES:
DUREE DE L'INTERACTION, POINTER, TOUCHER, OUI, NON,
AUTOMANIPULATION, DEUX MAINS SUR LES HANCHES

		N	INTER-JUGE (r)	TEST-RETEST (r)
Durée de l'interaction		25	0.99	-
		21	0.97	0.96
		25	-	0.98

		N	INTER-JUGE (k) (présent-absent)	INTER-JUGE (k) (Main utilisée et direction)
Pointer		21	0.60	0.54
		25	0.67	0.58

		N	INTER-JUGE (k)	
Toucher initié par l'éducateur (tête, dos, cou, bras, épaule)		25	0.86	-
		34	1.00	-

		N	INTER-JUGE (k)	
Oui (avec la tête)	♀	34	0.86	-
	♂	46	0.39	-
	total	80	0.77	-

		N	INTER-JUGE (k)	
Non (avec la tête)	♀	34	0.35	-
	♂	46	0.81	-
	total	80	0.67	-

	N	INTER-JUGE (k)	
Automanipulation	34	0.79	-

	N	INTER-JUGE (k)	
Deux mains aux hanches	34	1.00	-

TABLEAU 3

DUREE TOTALE DE LA PRESENCE DES EDUCATEURS
DEVANT LA CAMERA, NOMBRE ET DUREE DES INTERACTIONS DYADIQUES

		CAMERA (A - C)	CAMERA (B)	CAMERA (A - B - C)
Durée totale de la présente (D.T.P.) (en secondes)	♀	1250.08 (20M., 50. 08S)	1743.11 (29M., 3. 11S)	2993.19 (49M., 53. 19S)
	♂	1217.09 (20M., 17. 09S)	497.14 (8M., 17. 14S)	1714.23 (28M., 34. 23S)
Nombre des interactions dyadiques (N.I.D.)	♀	41	48	89
	♂	25	21	46
Durée totale des interactions dyadiques (D.I.D.) (en secondes)	♀	375.0	613.03	988.03
	♂	494.01	130.03	624.04
Moyenne (E.T.)	♀	9.15 (6.78)	12.78 (14.57)	10.60 (8.67)
	♂	19.76 (29.29)	6.21 (5.61)	13.57 (22.76)
Proportion (%) D.I.D./D.T.P.	♀	29.98%	35.17%	33.52%
	♂	40.57%	26.21%	36.42%

TABLEAU 4

DIFFERENCE ENTRE LES FREQUENCES DES GESTES
DE L'EDUCATEUR ET DE L'EDUCATRICE

CAMERA GESTES ET POSTURES		♀ A + C (N: 41)	♀ B (N: 48)	♀ A + B + C (N: 89)	♂ A + C (N: 25)	♂ B (N: 21)	♂ A + B + C (N: 46)	X^2	p.
Pointer l'enfant	%	7.3	6.3	6.7	16.0	23.8	19.6	5.05	.05
	N	3	3	6	4	5	9		
Pointer un objet ou une direction	%	36.6	35.4	36.0	40.0	23.8	32.6	0.15	NS
	N	15	17	32	10	5	15		
Toucher initié par l'éducateur (tête, cou, dos, épaule) (consigne)	%	29.3	39.6	34.8	12.0	19.1	15.2	5.79	.05
	N	12	19	31	3	4	7		
Oui de la tête	%	24.4	22.9	23.6	4.0	9.5	6.5	6.05	.02
	N	10	11	21	1	2	3		
Non de la tête	%	9.8	4.2	6.7	12.0	9.5	10.0	0.69	NS
	N	4	2	6	3	2	5		
Automanipulation	%	22.0	20.8	21.4	8.0	9.5	8.7	3.43	.10
	N	9	10	19	2	2	4		
Main sur hanche (une)	%	12.2	0	5.6	16.0	42.9	28.3	13.46	.001
	N	5	0	5	4	9	13		
Main sur hanche (deux)	%	9.8	0	4.5	0	0	0	2.13	NS
	N	4	0	4	0	0	0		

TABLEAU 5

DIFFERENCES ENTRE LES "OUI" DE LA TETE
ET "NON" DE LA TETE DE L'EDUCATEUR ET DE L'EDUCATRICE

		♀	♂	X^2	p.
"Oui" de la tête	N	23.6	6.5	6.05	.02
	%	21	3		
"Non" de la tête	N	6.7	10.9	0.69	NS
	%	6	5		
	X^2	9.82	0.55		
	p.	.01	N.S.		

TABLEAU 6

DIFFERENCES ENTRE LES "POINTER" ET
LES "TOUCHER" DE L'EDUCATEUR ET DE L'EDUCATRICE

		♀ (N: 89)	♂ (N: 46)	X^2	p.
Pointer l'enfant	%	6.7	19.6	5.05	.05
	N	6	9		
Toucher initié par l'éducateur (consigne)	%	34.8	15.2	5.79	.05
	N	31	7		
	X^2	21.32	.01		
	p.	.001	NS		

Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal
750, boul. Gouin est
Montréal, Québec
Canada, H2C 1A6